

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

KontaktDidaktik und ihre empirischen Implikationen

Camilla Badstübner-Kizik

Adam Mickiewicz Universität Poznań
Institut für Angewandte Linguistik
ul. 28 czerwca 1956 r. nr 198
PL 61-485 Poznań
E-mail: cbkizik@amu.edu.pl

Abstract. Vor dem Hintergrund einer als sinnvoll erachteten inhaltlichen und methodischen Differenzierung und Subjektivierung landeskundlich-kulturbedingten Lernens im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache können kulturelle, historische, politische, geographische, soziale oder andere Kontakte zwischen dem eigenen Umfeld und den deutschsprachigen Ländern stärker in den Mittelpunkt des Interesses treten (KontaktDidaktik). Ihre mediale Tradierung in unterschiedlichen offiziellen und privaten Diskursen kann wesentlichen Einfluss auf die Vorprägungen, Einstellungen und Erwartungen von Fremdsprachenlernenden haben. Institutionalisierte öffentliche Kontakt-Diskurse (z.B. im Diskursfeld Schule) sind relativ überschaubar und wenigstens teilweise empirisch erfassbar. Der Beitrag will zeigen, wie die quantitative und qualitative Analyse von schulischen Lehrwerken und Lehrprogrammen wichtige kulturelle Vorprägungen von Lernenden freilegen kann, mit denen im Kontext landeskundlich- und kulturbedingten Lernens zu rechnen ist. Die Ausführungen werden am Kontaktgefüge Polen – deutschsprachige Länder exemplifiziert.

Acting on the assumption, that it might be useful to specify and individualize cultural learning processes in a foreign language to make them personally more meaningful, sustainable and effective, it seems to be only reasonable to bring cultural, historical, political, geographical or social contacts between “learners worlds” and “other worlds” (here: the German speaking countries) into focus. Many of these contacts are undoubtedly integral parts of various discourses, to which learners of foreign languages are naturally exposed to and involved in, both officially and privately, and which at least have some influence on the way they perceive themselves in relation to other people, languages or cultures. Especially institutionalized official discourses (e.g. in the educational system) are apt to being made accessible by empirical studies. On the example of Polish-German contacts, the author shows, how quantitative and qualitative course-book analyses as one of the basic empirical methods of data collection can help to disclose important parts of the cultural imprint that go along with foreign language and culture learning processes.

Schlagwörter: KontaktDidaktik, Kontakt-Diskurs, Diskursanalyse, Diskursfeld Schule, Diskursfeld Medien, Lehrwerkanalyse (synchrone L., diachrone L.), schriftliche Befragung, kulturelles Gedächtnis

1. Zum Konzept der KontaktDidaktik

Fremdsprachliche und -kulturelle Lernprozesse verlaufen besonders wirkungsvoll und nachhaltig, wenn sie, vom Eigenen und Bekannten ausgehend, mittels Vergleich und Kontrastierung Verbindendes und Trennendes reflektieren und Neues schrittweise erarbeiten. Nimmt man diesen Ansatz konstruktivistischen Lernens ernst, so müssten Lerninhalte immer wieder neu und konkret im direkten Bezug auf die jeweiligen Ausgangssprachen und -(teil)kulturen einzelner Gruppen von Lernenden ausgewählt und aufbereitet werden. Das schließt die Notwendigkeit einer inhaltlichen und methodischen Differenzierung landeskundlich-kulturbedingten Lernens im Fremdsprachenunterricht ein.

Eine Möglichkeit dafür bietet das Konzept der KontaktDidaktik (vgl. z.B. Badstübner-Kizik 2007). Es zielt darauf ab, bestehende Kontakte zwischen konkreten Lernergruppen und dem weit gefassten Lehr- und Lerngegenstand ‘Fremdsprache’ systematisch zu erfassen, sie für sprachliche und landeskundliche Lernprozesse aufzugreifen und

positiv zu nutzen sowie darüber hinaus immer neue Kontakte in diesem Sinne zu initiieren. Als *Kontakt* ist dabei zunächst jede Art einer Begegnung zwischen den Lernenden und den (sprachlichen und landeskundlichen) Inhalten sowie Formen der ablaufenden Lernprozesse zu verstehen, *Didaktik* meint dann das komplexe Feld der adressatengerechten Auswahl, Anordnung, Aufbereitung, Vermittlung und Begleitung dieser Begegnungen.

Begegnungen können bekanntlich unterschiedlich verlaufen, gemeinsam ist ihnen, dass sie (mindestens) zwei Seiten involvieren. Das Kriterium der Aktivität ist dabei auf keiner der beiden Seiten zwingend: eine Begegnung muss weder bewusst wahrgenommen noch gesucht oder gar erwidert werden. Begegnungen können zeitlich, inhaltlich und intentionell aneinander vorbei gehen, ins Leere treffen; Begegnung kann bedeuten, bestimmten, mit dem Lerngegenstand verbundenen Personen (z.B. Sprechern der Fremdsprache, Lehrpersonen) oder Inhalten (z.B. Wörtern, Regeln, Namen, Daten, Bildern, Klängen, Gegenständen, Symbolen, Ritualen oder Handlungen) ausgesetzt (gewesen) zu sein; sie kann abgelehnt werden und einseitig bleiben. Nur im Idealfall verlaufen Begegnungen zeitgleich und in gleicher Intensität und münden – über Reflexion und bewusste Auseinandersetzung – in einen dauerhaften und ausbaufähigen positiven Kontakt.

Kontaktdidaktik in diesem Sinne scheint grundsätzlich auf verschiedene Konstellationen von Sprachen und Kulturen anwendbar, sie bringt eine notwendige Differenzierung zwischen Fremdsprachen und innerhalb dieser Fremdsprachen mit sich. Eine *Kontaktdidaktik Deutsch* sieht beispielsweise in Westeuropa oder Südostasien anders aus als im mitteleuropäischen Raum, Englisch oder Französisch wiederum treffen in den ehemaligen afrikanischen Kolonialländern auf völlig andere Kontaktzonen (und Kontakttraditionen) als beispielsweise in Europa. In einzelnen Regionen hat man es in der Regel mit überindividuellen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf andere Sprachen und Kulturen zu tun, sie sind z.B. linguistischer (z.B. miteinander verwandte Ausgangssprachen mit vergleichbaren Merkmalen, Sprachverwandtschaften zwischen Ausgangs- und Zielsprache¹, historische Beziehungen zwischen Sprachen usw.), geographischer (z.B. vergleichbare Entfernung zum Land einer konkreten Fremdsprache), politischer (z.B. historische und gegenwärtige geopolitische Beziehungen und Abhängigkeiten), historischer (z.B. regional positiv oder negativ verlaufene historische Kontakte, insbesondere kriegerische Auseinandersetzungen, Besetzungen) oder auch sozialer und wirtschaftlicher Natur (z.B. Wohlstandsgefälle, ökonomische Abhängigkeiten). Dabei werden neben trennenden immer auch verbindende Elemente eine Rolle spielen.

So muss man im Rahmen einer *Kontaktdidaktik Deutsch* für ostmitteleuropäische Länder (z.B. Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn) von ganz bestimmten Prämissen ausgehen, die für das Verhältnis zur deutschen Sprache, zu den deutschsprachigen Ländern (vor allem zu Deutschland und Österreich) und ihren Einwohnern – neben anderen – prägend sind:

1. geographisch:

Sie liegen in direkter Nachbarschaft zum deutschsprachigen Raum. Das hat Einfluss auf Zugänglichkeit, Direktheit, Dichte und Frequenz von personellen und inhaltlichen Kontakten auf unterschiedlichsten Ebenen.

2. historisch:

Über die Habsburger Monarchie und die polnischen Teilungen blicken die Länder auf jahrhundertlange enge historische Beziehungen zum deutschsprachigen Raum zurück. Das hat Einfluss auf die Inhalte des kollektiven (kulturellen und politischen) Gedächtnisses dieser Länder. Das bedingt darüber hinaus eine historische Rolle der deutschen Sprache sowie bestimmte linguistische und kulturelle Traditionen und Präferenzen (Deutsch als historische *lingua franca*).

3. geopolitisch:

Alle Länder gehörten zwischen 1945 und 1989/90 dem sowjetischen Einflussbereich an. Das hat Einfluss auf eine (noch immer latente) Zweiteilung des deutschsprachigen Weltbildes, vor allem unter wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Aspekten (Österreich / 'alte' Bundesrepublik vs. ehemalige DDR / neue Bundesländer). Seit 2004 gehören sie zu den 'neuen' EU-Mitgliedern. Das bedingt einen vergleichbaren wirtschaftlichen Status sowie vergleichbare wirtschaftliche und (geo)politische Probleme und Aspirationen.

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

4. linguistisch:

Die Mehrheit der in ihnen gesprochenen Ausgangssprachen gehört zur gleichen Sprachenfamilie. Das bedingt vergleichbare lexikalische, grammatikalische, syntaktische und phonetische Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache. Die Sprachlernbedingungen sind unter didaktischen und methodischen Aspekten vielfach vergleichbar (z.B. methodische Traditionen, Sprachenlernfolge).

Selbstverständlich muss innerhalb der Region jeweils genauer differenziert werden, und zwar sowohl zwischen einzelnen Ländern bzw. Ländergruppen (z.B. Polen/Tschechien/Slowakei vs. Ungarn), als auch innerhalb der einzelnen Länder selbst (z.B. östlicher, südlicher, nördlicher / westlicher Teil Polens).

2. Kontaktebenen

Kontakte zwischen Lernenden bzw. größeren Lernergruppen und ihrem Lerngegenstand 'Fremdsprache Deutsch' bestehen auf unterschiedlichen Ebenen.

Auf einer ersten Ebene haben wir es mit Kontakten zu tun, die neben und außerhalb institutioneller Kontexte geknüpft werden. Sie tragen einerseits individuellen (privaten) Charakter und werden z.B. durch die Familie und ihr kommunikatives Gedächtnis, das Wohn- und Lebensumfeld (einschließlich seiner historischen Dimension), Auslandsaufenthalte oder persönliche Interessen geprägt (privater Kontakt-Diskurs). Man muss auch hier mit überindividuellen Gemeinsamkeiten rechnen (kommunikatives Generationengedächtnis), andererseits kann es zu erheblichen Differenzierungen kommen (z.B. familiäre Beziehungen). Sie tragen zum anderen überindividuellen (öffentlichen) Charakter und werden über die mehr oder weniger intensive Teilhabe an gesamtgesellschaftlichen medialen Traditionen etabliert (z.B. Presse, Fernsehen), die vor allem politisches und kulturelles Gedächtnis prägen (nicht-institutionalisierter öffentlicher Kontakt-Diskurs).

Auf einer zweiten Ebene ist es der institutionalisierte Bildungskontext, der die Begegnung mit Deutsch und den deutschsprachigen Ländern nachhaltig determinieren kann, allem voran der DaF-, Geschichts-, Muttersprachen-, Kunst- und Musikunterricht sowie Fächer wie Sozialkunde oder Politik. In ihnen können Begegnungen mit der historischen und gegenwärtigen deutschsprachigen Welt über die Sprache, verschiedenste Realien, Daten, Ereignisse, Personen, literarische und künstlerische Werke usw. eine Rolle spielen. Diese Begegnungen besitzen, ebenso wie die über die Medien vermittelten, einen überindividuellen öffentlichen Charakter: ganze Jahrgänge oder auch Generationen sind ihnen über längerfristige Bildungsziele, Lehrprogramme und in Lehrwerken verankerte Inhalte und methodische Vorgehensweisen ausgesetzt (institutionalisierter öffentlicher Kontakt-Diskurs).

Schließlich existiert auf einer dritten Ebene ein dichtes Netz von institutionalisierten teilöffentlichen Kontakten, die spezialistischen Charakter tragen (z.B. linguistische, historische, politische, soziale, ökonomische, künstlerische u.a. Beziehungen, an deren Wieder- und Neuentdeckung einzelne Berufsgruppen arbeiten). Ihre Kenntnis geht nur in Ausnahmefällen über enge Fachkreise hinaus und wird selten öffentlich (spezialistische Kontakt-Diskurse). Meist bleibt die Kenntnis dieser Kontakte abgelöst von breiten fremdsprachlichen und kulturellen Vermittlungsprozessen.

Vergleichbare Kontakt-Konzepte sind aus der Spracherwerbsforschung bekannt, sie werden bisher auf die linguistischen Vorkenntnisse von Fremdsprachenlernern bezogen: "Lernerbiographien verlangen von Lehr- und Lernmaterialien [...] die Berücksichtigung der lernerseits bereits individuell vorhandenen [bzw. parallel erworbenen, C.B.-K.] und potentiellen Mehrsprachigkeit" (Meißner 1999: 149). Meißner leitet daraus die Forderung nach "Verstärkung des interferierenden Lernens im Sinne einer pro- und retroaktiven Vernetzung des prozeduralen, deklarativen und enzyklopädischen Wissens von vor- und nachgelernten Sprachen" ab (ebd.: 150). Didaktische Konsequenzen sieht er für die Stärke des Inputs zu Beginn des Lernprozesses – je mehr Ausgangswissen vorliegt, desto stärker kann der Input sein – sowie für den Grad an Selbständigkeit, der von den Lernenden erwartet werden kann (vgl. ebd.: 151ff.). Lehrmaterialien für erfahrene Lerner sollten weniger strukturiert sein und mehr Möglichkeiten zur autonomen Erschließung bieten, individuelle Zugänge ermöglichen und eine "Implementierung von Schnittstellen zu offenen Kontexten" zulassen (ebd.: 151).

Meißners Ausführungen beziehen sich auf den Prozess des Spracherwerbs im engeren Sinne, an eine Übertragung dieser Überlegungen auf landeskundliche Lerninhalte in fächerübergreifenden Zusammenhängen und in konkreten Lernumfeldern ist noch wenig gedacht worden. Die landeskundlichen Vor- und Parallelprägungen von Fremdsprachenlernenden werden häufig ausgeblendet und Lernende werden diesbezüglich gerne als unbeschriebene Blätter betrachtet: ihnen werden landeskundliche Inhalte angeboten, die einen globalen und damit allzu oft sehr allgemeinen (und oberflächlichen) Zuschnitt haben. Das konkrete Kontaktnetz zwischen 'eigen' und 'fremd', in dem sie sich bewegen, ist unbekannt oder spielt keine Rolle. In den Mittelpunkt des Interesses einer tatsächlich lernerorientierten Landeskundendidaktik Deutsch als Fremdsprache müssten also folgende Fragen treten:

- Welche Verbindungen und Knotenpunkte (z.B. Erfahrungen, Wissens Elemente) im Kontaktnetz eigen – fremd (hier Deutsch) sind bei einer Lernergruppe besetzt?
- Welchen konkreten Begegnungen mit den deutschsprachigen Ländern war / ist diese Lernergruppe ausgesetzt und wie sind diese verlaufen?
- Wie können nicht-vorhandene, positive, negative, ambivalente, direkte oder indirekte Kontakt-Erfahrungen sinnvoll genutzt werden?
- Welche Unterrichtsinhalte und methodischen Verfahren begünstigen die Aufnahme und Aufrechterhaltung von positiven und nachhaltigen Kontakten?

3. Zur empirischen Erfassbarkeit von öffentlichen Kontakten

Für adressaten- und inhaltsorientiertes landeskundliches Lernen sind insbesondere überindividuelle und öffentliche Kontakte (nicht-institutionalisierte und institutionalisierte öffentliche Kontakt-Diskurse) von Belang, da sie die Einstellung größerer Gruppen von Lernenden zum Lerngegenstand nachhaltig prägen und dadurch didaktische Relevanz besitzen. Das gilt für in erster Linie für Lernergruppen, die sprachlich und kulturell überwiegend homogen sind (DaF), aber auch in Lernergruppen, die heterogen sind (DaZ), treten Lernende – oft unbewusst – als Vertreter größerer Gruppen auf, die durch überindividuelle Kontakte und Erfahrungen mit dem Lerngegenstand Deutsch geprägt sind. Diese Prägungen sind Ergebnisse von Kontakt-Diskursen, an denen Lernende einer Fremdsprache (bei sich zu Hause) teilhaben bzw. teilgehabt haben.² Einzelne Fragmente dieser Kontakt-Diskurse sind abgrenzbar (z.B. der Kontakt-Diskurs in der Schule oder in der Presse), sie schlagen sich in konkreten "Äußerungen" nieder, die sich zu allgemeineren "Aussagen" zusammenfassen lassen³. Diese „Aussagen“ können zum Gegenstand von Analysen werden, sie sind nach ihrem Inhalt, ihrer Wirkung und Dauer punktuell beschreibbar. Jeder Diskurs besitzt dabei eine ihm eigene Phänomenstruktur, die disparat und facettenreich bleibt⁴, da unterschiedliche Diskursstränge verschieden stark präsent sind, miteinander konkurrieren, verschwinden, wieder auftauchen, einander ausschließen oder überlagern (z.B. historische vs. gegenwärtige, wirtschaftliche vs. künstlerische Kontakte). Insgesamt erzählen sie die Geschichte eines Kontaktes, die durch einen roten Faden zusammen gehalten wird. Solche 'Kontakt-Geschichten' sind generationen-, regionen- und kulturspezifisch. Von besonderem Interesse ist die Frage danach, welche "Aussagen" wann (und warum) in der Phänomenstruktur einer Geschichte dominieren, überdauern oder auch verschwinden.

Als besonders geeignet, weil in sich relativ abgeschlossen und gut dokumentiert, stellt sich dabei das Praxisfeld Schule dar, auf dem ein institutionalisierter öffentlicher Kontakt-Diskurs geführt wird. Er ist an sehr große Adressatengruppen gerichtet, besitzt eine gewisse homogenisierende Wirkung und nimmt Schwerpunktsetzungen vor, die die (gleichzeitige oder spätere) Teilhabe am nicht-institutionalisierten (massenmedial vermittelten) öffentlichen Kontakt-Diskurs entscheidend prägen (Vorprägung, Parallelprägung). So werden innerhalb des Praxisfeldes Schule unterschiedliche Begegnungen mit dem Lerngegenstand Deutsch (einschließlich der deutschsprachigen Länder) auf eine mehr oder weniger festgelegte Weise angeboten und damit "diskursiv erzeugtes und institutionalisiertes Wissen vermittelt" (Keller 2008: 238). Dieses Wissen legitimiert und dominiert die Wahrnehmung und Deutung dessen, was Deutsch bedeutet. Die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der ihnen zugrunde liegende kollektive Wissensvorrat können nach oder neben der Schule verstärkt, verändert oder aufgelöst werden. Sie bilden jedoch eine dis-

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

kursspezifische Grundausrüstung, der innerhalb der Sozialisierung eine wichtige Rolle zukommt und auf die, bewusst oder unbewusst, immer wieder rekurriert wird (werden kann).

Mittels konkreter "Äußerungen" (oder ihres Fehlens!) werden in der Schule "Aussagen" in Bezug auf den Lerngegenstand in mehr oder weniger festgeschriebenen Lehr- und Lernformen vermittelt, so z.B. zum Erscheinungsbild der einzelnen deutschsprachigen Länder (oder nur eines!), zu historischen und zeitgenössischen deutschsprachigen Personen, zur Fremdsprache Deutsch in ihrer lexikalischen, grammatikalischen, phonetischen Präsenz usw. Alle diese "Aussagen" werden insgesamt vom Dispositiv "Schule" determiniert, dem "Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen Infrastruktur eines Diskurses [...] in einem bestimmten Praxisfeld" (ebd.: 258). "Die Bestandteile eines Dispositivs sind [...] sehr heterogen und gehören unterschiedlichen institutionellen Kontexten an" (ebd.: 259), dazu gehören z.B. Rahmen- und Fachcurricula, die Distributions- und Auswahlpraktiken in Bezug auf Lehrwerke und Lehrmittel, der ganze Komplex der Lehreraus- und Fortbildung, der Machtverhältnisse in der Institution Schule, dazu gehören Fächer- und Personalhierarchien oder die konkreten Ordnungsprozesse und -bemühungen sämtlicher beteiligter sozialer Akteure (z.B. Klassenraumgestaltung, Stundendauer, Bewertungspraxis usw.). Sie alle determinieren die durch die Institution Schule legitimierte Begegnung mit der deutschsprachigen Welt. Einige dieser Bestandteile zeichnen sich durch relative Konstanz und hohe Verbindlichkeit aus, das betrifft nicht zuletzt die konkrete materielle Gestalt der jeweiligen "Aussagen". Sie sind in ihrem Inhalt (z.B. vermittelte Fakten, Bilder, Wörter, Regeln) und in der Form, in der diese Inhalte präsent sind (z.B. typische Textformen, Aufgabenstellungen) durch curriculare Vorgaben, konkrete Lehrwerke, Lehrpraktiken und Lerntraditionen stark reguliert. Hinsichtlich ihrer Dauer, Stärke und Veränderlichkeit ebenso wie hinsichtlich ihrer Vernetzung mit anderen schulischen Teildiskursen (in anderen Unterrichtsfächern) können sie beschrieben, analysiert und typisiert werden.

Die Diskursanalyse lässt einen breiten Spielraum an empirischen Instrumenten zu, die sich im Wesentlichen aus der qualitativen Sozialforschung herleiten. Im Zentrum empirischer Untersuchungen stehen in der Regel textförmige Daten⁵, aus denen über quantitative Erhebungen Kategorien ermittelt werden können, die eine Reduktion und Eingrenzung des Untersuchungsmaterials gestatten und die Basis für qualitative Analysemethoden bilden können, etwa in Form von Dekonstruktions- und Interpretationsprozessen (vgl. ebd.: 268ff.).

Die für eine empirische Erfassung von institutionalisierten öffentlichen Kontakt-Diskursen relevanten Datenkorpora aus dem Praxisfeld Schule liefern z.B. Lehrwerke oder konkrete Unterrichtspraktiken. Sie bilden Diskursfragmente, die durch Lehrwerkanalysen, schriftliche und mündliche Befragungen (von Lehrenden und Lernenden), Tiefeninterviews oder Unterrichtsbeobachtungen zugänglich werden können. Keller geht vom "heterogenen und partiellen Vorkommen[...] diskurspezifischer Elemente" aus (ebd.: 275), d.h., aus einem einzelnen Fremdsprachen- oder Geschichtslehrwerk und aus einer einzelnen Unterrichtsbeobachtung wären keine konsistenten und in sich geschlossenen Aussagen zum Untersuchungsgegenstand zu erwarten. Das macht quantifizierend-messende Analysen sinnvoll, die es gestatten, größere Ausschnitte aus dem für den Kontakt-Diskurs relevanten kollektiven Fakten-, Handlungs- und Erfahrungswissen (in Form von Kategorien) zu ermitteln und diese auf ihre Validität zu überprüfen. Die anschließende Reduktion dieser Datenmengen auf Schlüsselstellen und Schlüsseltexte sowie deren Dekonstruktion und Interpretation sind dann Aufgabe von qualitativen Teilanalysen.

3.1 Lehrwerkanalysen und schriftliche Befragungen

Lehrwerke als Bestandteil eines offiziellen Lehrplanes haben ihren festen Platz im als rechtmäßig und verbindlich anerkannten öffentlichen Wissenssystem einer Gesellschaft. Lehrbuchwissen gilt als wesentlicher Bestandteil des Wissenskanons eines "durchschnittlichen" Lernalters (vgl. Nasalska 2004: 94), kaum ein anderes gedrucktes Material impliziert soviel Rezeptions-Zeit wie die Arbeit mit Lehrwerken (vgl. Bleyhl 1999: 37) und „das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht [und in anderen Unterrichtsfächern, C.B.-K.] geschieht“ (Neuner 1994: 8). Lehrwerke nehmen daher eine hohe Position in der Diskurshierarchie ein und besitzen eine große Chance auf Gehör (vgl. Keller 2008: 253).

Zu den Funktionen von Lehrwerken zählen die Vermittlung und Festigung gesellschaftlich akzeptierter Normen und Grundhaltungen, u.a. mit Hilfe des im Lehrbuch manifestierten 'unsichtbaren Lehrprogramms', sowie die Vorberei-

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

tung auf das Leben in der nationalen Gemeinschaft, etwa über die Herstellung eines positiven Verhältnisses zur eigenen Nation und ihren Leistungen sowie über die Öffnung von Begegnungsfeldern mit anderen Ländern. Sprachlehrbücher nehmen in diesem Gefüge einen besonderen Platz ein. Bestimmte Erwartungshaltungen an 'Fremdes' werden in ihnen auf- oder abgebaut, Neugier an bestimmten Ländern, Themen, Personen, Sprachen usw. sowie an der Beschäftigung mit ihnen wird geweckt oder unterdrückt. Immer wieder wird betont, dass Sprachlehrbücher mit großer Wahrscheinlichkeit "die 'Bilder' der Schülerinnen und Schüler von anderen Ländern und ihren Menschen stärker beeinflussen als Geschichts- oder Geographiebücher" (Fink 2003: 476). Das ist wohl weniger auf eine größere Intensität des fremdsprachlichen Lernens zurückzuführen, als darauf, dass sie "mehr als die Bücher anderer Fächer auf Schülernähe und Handlungsorientierung, weniger auf Informationsfülle gerichtet sind und damit leichter zur Identifikation mit dem behandelten Gegenstand verführen" (ebd.). Lehrwerkanalysen unter dem Aspekt der implizierten Sicht auf die andere Kultur gingen von Geschichtslehrwerken aus und wurden in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vorrangig von Soziologen und Historikern betrieben, erst seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts geraten zunehmend auch Fremdsprachenlehrwerke in den Blick. Direkt oder indirekt werden fremde Länder und Kulturen sowie Kontakte zwischen ihnen und der eigenen Kultur und Sprache bzw. den jeweiligen Sprechern auch im Muttersprachen-, Geschichts- und Geographieunterricht sowie im Musik- und Kunstunterricht thematisiert., und zwar einerseits über die vermittelten (oder nicht vermittelten) Inhalte, andererseits über Methoden und Verfahrensweisen im Umgang mit 'Anderem' und 'Fremdem'. Sie alle im Verbund – als "geheimer fremdkultureller Lehrplan" – formen die "Interimswelt I" von Fremdsprachenlernenden (vgl. Neuner 1999: 269), sie zeigen inhaltlich und methodisch legitimierte, stets präsent und immer wieder konsultierbare Wege auf, wie fremdsprachliche Welten wahrgenommen und erfahren werden können (bzw. sollen). Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass viele Fremdsprachenlehrende außerhalb des Gebietes der zu erlernenden Fremdsprache (z.B. DaF-Lehrende in Polen) verstärkt im inhaltlichen und methodischen Angebot von Lehrwerken Halt suchen, da sie offiziell legitimierte, sichere (und bequeme) Informationsquellen darstellen. Gerade für landeskundliche Themen könnte gelten,

[...] daß dem Lehrwerk eine noch dominantere Rolle zukommt, da es darüber hinaus häufig der Information der Lehrenden über Lerninhalte dient: durch die untergeordnete Stellung kulturellen Lernens in der Lehrerbildung haben viele Lehrende nur unzureichende landeskundliche Kenntnisse, so daß sie Schüler- und Lehrerhandbuch als Informationsquelle über die zu vermittelnden Inhalte verwenden und diesen gegenüber nur selten eine kritische Haltung einnehmen können (Kiffe 1999: 88).

Die Zusammensetzung der fremdkulturellen Welt in Lehrwerken lässt sich über ihre verbalen, visuellen und akustischen Manifestationen beschreiben. Zunächst ist die Ermittlung eines repräsentativen Lehrwerk-Samples notwendig, das je nach den einzelnen Merkmalen der Adressatengruppe unterschiedlich groß ausfallen kann (z.B. Alter der Lernenden, Progressionsstufe), wichtig ist darüber hinaus die Berücksichtigung von Gültigkeit und Distribution. Untersucht werden sollten jeweils Teilaspekte, um die Datenmenge handhabbar zu belassen, so etwa die visuelle Darstellung der deutschsprachigen Länder (z.B. Bilder, Orte, Landschaften, Gebäude, Personen, Gegenstände) und die diese Manifestationen begleitenden Aufgabenstellungen. Eine diachrone Lehrwerkanalyse erfasst die Konstanz bzw. Veränderungen der einzelnen für den Kontakt-Diskurs relevanten Aussagen über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. über mehrere Jahrgänge, Generationen). Eine synchrone Analyse zeigt ihre Validität und Stärke über die Grenzen einzelner schulischer Fächer hinaus und deutet auf wichtige Diskurskoalitionen⁶. Schriftliche und mündliche Befragungen, Tiefeninterviews und Beobachtungen von Unterrichtspraktiken ermöglichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten Einblicke in die tatsächliche Rezeption und Verinnerlichung, den Grad der Akzeptanz sowie die Wirkung und Dauer einzelner Fragmente des öffentlichen Kontakt-Diskurses durch die beteiligten Akteure (Lernende, Lehrende)⁷.

Für den Kontakt-Diskurs Polen-deutschsprachige Länder habe ich Lehrwerke aus dem Zeitraum 1986-1999 sowie 2000-2005 (diachron) jeweils für die Unterrichtsfächer Deutsch als Fremdsprache, Muttersprache Polnisch, Geschichte, Kunst- und Musikerziehung (synchron) analysiert, die an polnische Lernende im Alter von 11-19 Jahren gerichtet waren (Primarstufe II bis Sekundarstufe II). Eine Zäsur bildete die staatliche Schul- und Programmreform 1999/2000. Bestandteil des Korpus waren jeweils Titel mit hoher Repräsentativität. Sofern das für die Zeit vor 1999 relativ einfach war, da nur eine beschränkte und überschaubare Anzahl von zugelassenen Lehrwerken auf dem polnischen Lehrwerkmarkt existierte, so gestaltete sich die Auswahl nach der Programm- und Schulreform 1999/2000 schwieriger. Auf Vollständigkeit musste in jedem Fall verzichtet werden. Ausgewählt wurden für die muttersprach-

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

lich unterrichteten Sachfächer Lehrwerke, die offiziell zugelassen waren und aus großen überregionalen polnischen Lehrwerkverlagen mit guter Distributionsstruktur stammten (insgesamt ca. 250 Einzeltitel)⁸. Die Analyse wurde auf visuelle und akustische Elemente (Bilder, Musik) eingegrenzt. Fachübergreifend wurden für die Sachfächer folgende Fragen gestellt:

- In welchen Klassenstufen spielen die deutschsprachigen Länder visuell und akustisch eine Rolle?
- Welche Zeiträume, Personen bzw. Objekte aus dem deutschsprachigen Kontext sind visuell und akustisch präsent?
- Welche Personen bzw. Objekte aus dem deutschsprachigen Kontext werden fächerübergreifend, welche über mehrere Klassenstufen hinweg präsentiert und lassen daher eine für den Kontakt-Diskurs relevante Dominanz vermuten?
- Welche Arbeitsformen in Bezug auf die einzelnen Themen und Objekte sind besonders präsent?
- Welche Arbeitsformen werden fächerübergreifend und über mehrere Klassenstufen hinweg präsentiert und lassen daher eine für den Kontakt-Diskurs relevante Dominanz vermuten?

Für den Fremdsprachenunterricht Deutsch lagen in Polen vor 1999 mehrere nebeneinander zugelassene und benutzte Lehrwerke in überschaubarer Anzahl vor, sie wurden vollständig von der quantitativen Analyse erfasst. Seit 2000 wächst die Anzahl der zugelassenen Titel lawinenartig an⁹, so dass für jede Klassenstufe lediglich eine Auswahl berücksichtigt werden konnte (analysiert wurden insgesamt 36 Lehrwerkreihen für DaF mit über 200 Einzeltiteln). Die untersuchten Lehrwerke gewichten das Verhältnis von Sprache und Kultur unterschiedlich und sind unterteilbar in solche mit vorrangig kommunikativem Anliegen (situativ aufgebaut) und solche mit deutlich interkulturellem Anliegen (thematisch aufgebaut). Im ersten Fall stehen sprachliche Fertigkeiten mit dem Ziel einer reibungslosen sprachlichen Kommunikation im Mittelpunkt, die Vermittlung von Landeskunde ist dem nachgeordnet. Im zweiten Fall scheinen beide Aspekte des fremdsprachlichen Lernprozesses weniger deutlich voneinander trennbar zu sein. Eine dritte Gruppe von Lehrwerken ist darum bemüht, beide Tendenzen miteinander zu verbinden. Dem jeweiligen Ansatz entsprechend werden die deutschsprachigen Länder verschieden präsentiert. Es wurde versucht, aus jeder dieser Gruppen Lehrwerke zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt dieser Lehrwerkanalysen standen folgende Fragen:

- Welche Stellung nehmen visuelle und akustische Inhalte (Bilder und Musik) aus dem deutschsprachigen Kontext innerhalb des Lehrwerkes ein und in welchem Kontext werden sie angeboten?
- Welche konkreten visuellen und akustischen Inhalte aus dem deutschsprachigen Kontext (Bilder und Musik) werden wie präsentiert?
- Mit welchen Aufgaben und Verfahren werden visuelle und akustische Inhalte aus dem deutschsprachigen Kontext (Bilder und Musik) bearbeitet?
- Wie werden Verbindungen zwischen eigenkulturellen und fremdkulturellen visuellen und akustischen Inhalten (Bilder und Musik) präsentiert?

Ergänzt wurden diese Lehrwerkanalysen durch schriftliche Befragungen von polnischen Studierenden der Germanistik, Angewandten Linguistik und Fremdsprachendidaktik im Alter von 19 bis 24 Jahren (landesweit 971 Personen im Zeitraum 1999-2003). Sie haben ihre schulische Ausbildung in einer Zeit absolviert, als die Mehrheit der analysierten Lehrwerke gültig war. Im Mittelpunkt der Befragung stand die Validität des 'schulischen Erbes' in Bezug auf den Kontakt-Diskurs zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern zu Beginn und zum Abschluss eines Studiums, das für diesen Diskurs große Relevanz besitzen dürfte (dominierende Ausbildungsziele: Lehrkraft für DaF, Dolmetscher, Übersetzer). Folgende Fragen standen im Mittelpunkt:

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

- Welche konkreten visuellen und akustischen Manifestationen der deutschsprachigen Länder sind bekannt (Bilder und Musik)?
- Mit welchen Aufgaben und Verfahren können visuelle und akustische Inhalte aus dem deutschsprachigen Kontext (Bilder und Musik) vermittelt werden?
- Wie können positive Kontakte zur deutschsprachigen Welt hergestellt werden?

Diese quantitativ und fächerübergreifend angelegten Lehrwerkanalysen und Befragungen brachten Ergebnisse, die entscheidende überindividuelle und institutionell legitimierte Schlüsselstellen des öffentlichen Kontakt-Diskurses Polen-deutschsprachige Länder zeigen. Ihre Dekonstruktion und Interpretation brachte diskursive Aussagen zu Tage, die den Fremdsprachenunterricht Deutsch, und insbesondere seine landeskundliche Dimension, in Polen entscheidend determinieren.¹⁰

- Unter den deutschsprachigen Ländern ist Deutschland visuell und akustisch dominant.
- Visuell sind die deutschsprachigen Länder vor allem durch Architektur und Gemälde präsent (in Form von Abbildungen und Reproduktionen). Das meint vor allem die Städte Berlin, Köln, Dresden, München und Wien sowie die Zeit der Romantik und des 20. Jahrhunderts und betrifft einige wenige architektonische Objekte (Brandenburger Tor, Kölner Dom, Dresdner Zwinger, Hundertwasserhaus Wien, Berliner Mauer) und Bilder (Gustav Klimt *Der Kuss*, Caspar David Friedrich *Kreidefelsen auf Rügen*).
- Akustisch sind die deutschsprachigen Länder vor allem über Musik aus der Zeit des Barock und Vertreter der Wiener Klassik präsent. Beethovens *Für Elise* und 9. Symphonie, Strauss' *Donauwalzer* und Mozarts *Kleine Nachtmusik* bilden obligatorische akustische Begegnungen. Marlene Dietrich ist die einzige Frau und die einzige visuelle und akustische Vertreterin des 20. Jahrhunderts, die potentiell Chancen hat, im schulisch vermittelten polnisch-deutschen Kontakt-Diskurs zu existieren.
- Kontakte mit den deutschsprachigen Ländern sind im Praxisfeld Schule in allen relevanten Unterrichtsfächern text- und informationsdominiert, visuelle und akustische Kontakte stehen fächerübergreifend im Hintergrund. Die visuelle und akustische Präsenz der deutschsprachigen Länder ist gegenüber der verbalen in allen Fächern immer zweitrangig und in vielen Fällen bloße Dekoration.
- Im Hinblick auf (historische, kulturelle, biographische, fachwissenschaftliche) Informationen über die deutschsprachigen Länder steht Fülle vor Intensität, sie werden präsentiert und erklärt, aber nicht erlebt.
- Die Begegnung mit den deutschsprachigen Ländern ist mehrheitlich fremdbestimmt, sie braucht die vermittelnden Experten und wird mehrheitlich ambivalent (akustisch) bis negativ (visuell) assoziiert. Selbstbestimmtes Fragen, Suchen, Vergleichen, Auswerten und Zusammenstellen verstreuter und disparater Informationen spielen kaum eine Rolle. Dominierend ist das Gefühl der Fremdheit und die Überzeugung, dass die in der Schule vermittelten visuellen und akustischen Begegnungen mit den deutschsprachigen Ländern nichts mit den eigenen Interessen, Gewohnheiten und Gefühlen zu tun haben.
- Die synchrone Lehrwerkanalyse ergab zusätzlich eine starke Vereinzelung von Begegnungsstrukturen. 'Deutsch sprechen' bedeutet inhaltlich unverbindliche Alltagskommunikation. Verbindungen zwischen Sprache und kulturellen Inhalten ebenso wie zwischen den für den Kontakt-Diskurs relevanten Unterrichtsfächern (Musik- und Kunstunterricht, Fremd- und Muttersprachenunterricht, Geschichtsunterricht) und den einzelnen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts (Spracherwerb, Landeskunde) bestehen nur sehr sporadisch.
- Die diachrone Lehrwerkanalyse (durchschnittlich 20 Jahre) ergab zusätzlich eine leichte Zunahme von differenzierteren visuellen und akustischen Begegnungsmöglichkeiten, aber nur wenige konkrete Objekte ka-

Camilla Badstübner-Kizik (2010), Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 99-112. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>.

men nach 1999/2000 neu hinzu (z.B. Aachener Pfalzkapelle, Wartburg bei Eisenach, Bilder von Otto Dix, Musik von Franz Schubert). Insgesamt wurden im Analysezeitraum visuelle und akustische Manifestationen der eigenen und fremden Kulturen etwas aufgewertet und gewannen einen gewissen Eigenwert gegenüber Texten. Spürbar wurde in allen Fächern eine zunehmende Lerner-, Handlungs- und Inhaltszentrierung. Der Hinwendung zu den kulturellen Realien des eigenen Landes kommt eine wachsende Bedeutung zu, dergleichen gibt es zunehmend Aufgaben, die auf eigenverantwortete Kontakte rekurrieren (Handlungsorientierung, außerunterrichtliches Lernen, Projektarbeit).

- Die in der Schule geprägte Struktur des Kontakt-Diskurses Polen-deutschsprachige Länder überdauert bei der Mehrheit der Studierenden die diskursrelevante universitäre (germanistische) Ausbildung.

3.2 Empirische Desiderata

Auf den konkreten institutionalisierten öffentlichen Kontakt-Diskurs orientierte empirische Untersuchungen dieser oder ähnlicher Art sollten zu einer wichtigen Bezugsfläche inhalts- und adressatenorientierten landeskundlichen Lernens im schulischen DaF-Unterricht werden. Generell kann man, wenn keine größeren offiziellen Zäsuren anstehen (z.B. schulische Programmreformen) für Lehrwerke von einer Lebensdauer von durchschnittlich 6-10 Jahren ausgehen, sie prägen demnach die Diskursfähigkeit von mehreren Jahrgängen von Lernenden. In zyklischen Abständen wären sie zu wiederholen und um weitere landeskundlich interessante Aspekte zu ergänzen (z.B. deutschsprachige Personen, geschichtliche Ereignisse). Für die inhaltliche und methodische Gestaltung von landeskundlichem Lernen im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts hätte das enormen Aussagewert (siehe 4.).

Daneben wäre danach zu fragen, inwieweit sich die schulisch vermittelte kontaktrelevante Phänomenstruktur durch die Teilnahme am öffentlichen Kontakt-Diskurs verstärkt oder abschwächt. Dies könnte beispielsweise durch quantitative und qualitative Analysen an Ausschnitten aus massenmedialen Textkorpora festgestellt werden (z.B. Tagespresse, Fernsehprogramme, Filmdistribution, Werbung). Selbstverständlich kann es dabei nicht um Vollständigkeit gehen, sondern nur um weitere, in einzelnen öffentlichen Diskursfragmenten enthaltene Aussagen, die neben dem schulischen Kontakt-Diskurs Einfluss auf die Geschichte des Kontakts zu den deutschsprachigen Ländern haben (können) und denen DaF-Lernende neben und nach der Schule ausgesetzt sind (sein können). Aus diesen Diskursfragmenten sind einerseits ergänzende Aussagen aus kontaktrelevanten Bereichen zu erwarten, die nur lose im Praxisfeld Schule verankert sind (z.B. zu wirtschaftlichen, sportlichen oder tagespolitischen Begegnungsfeldern), andererseits aber werden viele schulisch vermittelte kontaktrelevante Aussagen im öffentlichen Diskurs verstärkt oder abgeschwächt. Das betrifft in besonderer Weise Aussagen, die an Trägern des politischen und kulturellen Gedächtnisses festgemacht werden können (z.B. Feier- und Gedenktage, Jahrestage, symbolische Orte und Ereignisse, Texte und Filme mit Kultstatus in weiten Teilen der Gesellschaft).

Für den Kontakt-Diskurs Polen-deutschsprachige Länder wären hier in erster Linie Gedenktage wie der 11. November (Wiedererlangung der staatlichen Unabhängigkeit 1918, seit 1989 Nationalfeiertag), der 1. September (Ausbruch des zweiten Weltkriegs 1939) oder der 1. August zu nennen (Beginn des Warschauer Aufstandes 1944), die landesweit begangen werden, ebenfalls von großer (regionaler) Bedeutung ist z.B. der 27. Dezember (Ausbruch des Großpolnischen Aufstandes in Posen 1918). Im Umkreis dieser (und ähnlicher) Feiertage ist regelmäßig mit einer massiven Kumulierung von Veranstaltungen und medialen Angeboten (mündliche und schriftliche Texte, Bilder, Filme) im öffentlichen Raum zu rechnen (v.a. in Presse und Fernsehen), die entscheidend zu einer zyklischen (vorübergehenden) Wiederbelebung von kontaktrelevanten Gedächtnisinhalten beitragen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die 600-Jahrfeier der Schlacht bei Grunwald (1410), einer aus polnischer Sicht fast schon mythischen Begegnung zwischen dem Deutschen Orden und den vereinigten polnisch-litauischen Heeren. Die permanente und massive Vermittlung des kontaktdidaktisch hoch interessanten „Konzepts Grunwald“ setzte im polnischen kulturellen Gedächtnis – durch die politische Situation des Landes bedingt – ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein, sie verläuft seitdem in der polnischen Gesellschaft nahezu ununterbrochen, wenn auch mit unterschiedlicher Ausrichtung und über unterschiedliche Kanäle in Form von Tradierung, Adaptation und mehrfach gebrochener Rezeption. Visuell ist das Ereignis mit seinem Höhepunkt, dem Sieg der Polen und Litauer unter König Jagiełło, in bildlichen, literarischen und filmischen Interpretationen nahezu allgegenwärtig. Insbesondere als Bild (Jan Matejko *Bitwa pod Grunwaldem* [*Die Schlacht bei Grunwald*], 1878) und literarischer Text (Henryk Sienkie-

wicz *Krzyżacy* [*Die Kreuzritter*], 1900) sind sie bis heute im diskursiven Praxisfeld Schule omnipräsent (Geschichts- und Muttersprachenunterricht) und sorgen, ebenso wie das Medium Film (Aleksander Ford *Krzyżacy* [*Die Kreuzritter*], 1960), dafür, dass die Erinnerung an diese Begegnung "Eingang in das (polnische) nationale Gedächtnis gefunden" hat und dort "jederzeit abrufbar" ist (Dyroff 2007: 338). Das Ereignis besitzt eine potentielle antipreußische und damit antideutsche Dimension, deren wachsende oder schwindende Intensität direkt vom Zustand der deutsch-polnischen Verhältnisse und dem politischen Kontext der Rezeption abhängt. Dass davon selbst kurzlebige Ereignisse nicht ausgenommen sind, machen Werbung und Sport (z.B. Fußball-EM 2008) exemplarisch deutlich. Als eine permanente und direkte Form des Einflusses auf das individuelle Erfahrungsgedächtnis manifestiert sich 'Grunwald' visuell und verbal in immer neuen Schulbüchern, im (nicht selten obligatorischen) Besuch des Schlachtfeldes bzw. der Teilnahme an historischen Rekonstruktionen, begleitet und untermauert von der ganzen Bandbreite der Tourismusindustrie. Fast jede polnische Stadt kann sich einer, in der städtischen Infrastruktur bedeutsamen *ulica* oder *aleja Grunwaldzka*, eines *plac Grunwaldzki* oder gar eines ganzen Stadtteils dieses Namens rühmen (Poznań). Die 600-Jahrfeier 2010 kündigt sich durch ein geballtes wissenschaftliches und populärwissenschaftliches Begleitprogramm an (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2010). Das kulturelle Gedächtnis breiter Kreise der polnischen Bevölkerung enthält darüber hinaus viele andere kontaktrelevante Erinnerungsorte, eine besondere Rolle spielen dabei Filme aus den 60er und 70er Jahren mit 'Kultstatus', in denen 'die Deutschen' feste Rollenbilder ausfüllen und die einen hohen Platz in der Hierarchie des Kontakt-Diskurses genießen.¹¹

Um die Validität einer so ermittelten, gleichsam gesamtgesellschaftlichen Phänomenstruktur zu erfassen, bleiben quantitativ angelegte schriftliche Umfragen in verschiedenen, am öffentlichen Diskurs beteiligten Gruppen ein wichtiges empirisches Instrument, im Idealfall differenziert z.B. nach Alter, Wohnort oder gesellschaftlichem Status. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Dauerhaftigkeit von nicht-diskursiven Praktiken der (Re)Produktion des Kontakt-Diskurses (z.B. Assoziationswert von einzelnen für den Kontakt-Diskurs relevanten Handlungen, Personen oder Symbolen¹²), Auskunft darüber könnten mündliche Befragungen und gezielte Tiefeninterviews geben.

Alle Analysen öffentlicher Diskursfragmente (z.B. Lehrwerke, Unterrichtspraktiken, Medien) müssen darüber hinaus um eine entscheidende Dimension erweitert werden. Neben die Rekonstruktion der Begegnungen mit dem konkreten 'Fremden', denen Lernende in und außerhalb der Schule ausgesetzt sind, muss die Thematisierung von Kontakten zwischen dem 'Eigenen' und dem konkreten 'Fremden' selbst zum Gegenstand von Untersuchungen und Analysen werden (z.B. zwischen Vertretern Polens und Vertretern der deutschsprachigen Länder). Das könnte z.B. folgende Fragen einschließen:

- Inwieweit sind Begegnungen zwischen 'uns' und 'den Anderen' Gegenstand des öffentlichen Kontakt-Diskurses in und außerhalb der Schule?
- Welche Kontakte werden wie thematisiert? Handelt es sich eher um negative, positive oder ambivalente Kontakte (z.B. kriegerische Auseinandersetzungen, Beispiele positiver Zusammenarbeit)?
- Werden die Begegnungssituationen eher als gleichberechtigt oder als ungleich gezeigt? Werden beide Partner der Begegnung gezeigt oder nur einer (die 'eigene' Seite)?

Das würde die quantitative und qualitative empirische Untersuchung der oben beschriebenen Diskursfragmente nach tatsächlichen oder fiktiven historischen und gegenwärtigen Begegnungen bedeuten (z.B. dynastische Beziehungen, grenzüberschreitende Biographien, Begegnungen von Politikern, aber auch verbindende oder trennende Orte oder Gebäude, fiktive Begegnungen in Literatur und Kunst, gegenseitige Wahrnehmungs- und Rezeptionsbewegungen, karikative Darstellungen der jeweils anderen Kultur oder ihrer Vertreter bzw. der beiderseitigen Beziehungen in Geschichte und Gegenwart usw.). Viele von ihnen sind „gemeinsame und/oder geteilte Erinnerungsorte“, die „im Erinnerungshaushalt“ von mehr als einer (Teil-) Gesellschaft „von Relevanz sind und insofern eine Rolle für die nationale, kulturelle oder regionale Identität spielen“ (Zentrum für Historische Forschung [...] 2009: 26). Sie prägen damit potentiell beide Kontaktpartner. Dabei ist die Gemeinsamkeit oft genug nominell und die jeweiligen historischen, kulturellen, sozialen oder sprachlichen Konnotationen decken sich im besten Fall teilweise. Ihre tatsächliche diskursive Potenz müsste von Fall zu Fall überprüft werden, angefangen vom Praxisfeld Schule (Lehrprogramme, Lehrwerke) bis hin zur medialen Öffentlichkeit (Massenmedien).¹³

Aus allen empirisch ermittelten Aussagen kann sich die narrative Struktur (Erzählstruktur, *story line*, *plot*) eines öffentlichen Kontakt-Diskurses ergeben, die "(bestreitbare) Weltzustände als Erzählungen [konstituiert], in denen es handelnde Akteure, Ereignisse, Herausforderungen, Erfolge und Niederlagen, 'Gute' und 'Böse' gibt" (Keller 2008: 252). Einzelne Elemente in ihr sind – z.B. durch Diskurskoalitionen – dominanter als andere. Sie alle liefern potentiell relevante landeskundliche Inhalte mit hohem kulturspezifischen Reizpotential für einen kontaktdidaktisch orientierten DaF-Unterricht.

4. Zur didaktischen Relevanz des empirisch belegten Kontakt-Diskurses

Lernen vollzieht sich auf einer "intrinsischen Motivationsbasis", die zu erzeugen immer Hauptziel von Unterricht sein sollte. Diese Motivation offenbart sich u.a. als Neugier und wird durch Situationen ausgelöst, "die neuartig, ungewöhnlich, mit dem bisherigen Wissensstand und den Erwartungen des Individuums nicht vollständig vereinbar sind" (Otto 1995: 622), also auf kognitiven oder emotionalen Widersprüchen beruhen. Als diesbezüglich günstige Reize gelten partielles Wiedererkennen, Überraschung, Zweifel, Verwirrung, Verblüffung, Widerspruch oder begriffliche Inkongruenz. Sie können inhaltlich-thematische, formale oder auch methodische Aspekte betreffen: die Information ist mehr oder weniger anders, als die Lernenden es erwarten (oder kennen), und die Art und Weise, wie sie vermittelt wird, entspricht nicht oder nur teilweise ihren Erfahrungen. Vorhandener Wissens-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsschatz werden in jedem Fall aktiviert. Entsteht in den Lernenden eine Irritation, etwa hervorgerufen durch Inkongruenz zwischen Erstkontakt (z.B. im Geschichtsunterricht, aus einem Zeitungstext) und Zweitkontakt (z.B. im Fremdsprachenunterricht), so kann ein nachhaltiger Lernprozess ausgelöst werden. Die ausgelösten Reaktionen sind entweder auf eine Verringerung (assoziative Strategien) oder aber auf eine Verstärkung (dissoziative Strategien) der wahrgenommenen Irritationen ausgerichtet. Beide Richtungen besitzen für landeskundliches Lernen im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht große Bedeutung. Im ersten Fall stehen Reflexion und Verbalisierung von Unterschieden im Mittelpunkt. Das impliziert das Bewusstmachen der eigenen Position, das Sammeln von Argumenten, das Abwägen und Formulieren eines subjektiven Standpunktes und seine Abgrenzung und Verteidigung gegenüber einem anderen (Nachdenken über das 'Eigene'). Im zweiten Fall geht es stärker um kommunikative Frage- und Diskussionsstrategien. Im Zentrum steht das Erfragen und Abwägen verschiedener Meinungen, die Suche nach Kompromissen und schließlich die Fähigkeit, verschiedene Sichtweisen aushalten und akzeptieren zu können (Vermitteln zwischen 'Eigenem' und 'Fremdem'). Beide Fälle implizieren die inhaltliche Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Woher aber die landeskundlichen Unterrichtsgegenstände und Arbeitsmethoden nehmen, die das Potential haben, eine konkrete Lernergruppe im positiven Sinne zu 'irritieren'? Eine Möglichkeit besteht darin, die für den Kontakt-Diskurs, in dem sich die Lernenden bewegen, auf empirischem Wege als relevant ermittelten Begegnungsfelder, Inhalte und Erfahrungen aufzugreifen, sie anders und neu zu thematisieren, erlebbar und subjektiv bedeutsam zu machen. Nachhaltiges, inhalts- und lernerorientiertes landeskundliches Lernen würde also z.B. zeigen,

- wie verständlich, zugänglich, interessant und vielseitig diese Inhalte sein können,
- wie sprachlich ergiebig und authentisch die Beschäftigung mit ihnen sein kann,
- wie gut man sich einschlägige Informationen über sie in der Fremdsprache beschaffen und aneignen kann.

Ambivalente und negative, aus einem Erstkontakt herrührende Einstellungen könnten so im günstigsten Falle aufgehoben und positiv gewendet werden.

Eine andere Möglichkeit liegt darin, bisherige Erfahrungen und Wissensbestände bewusst zu ergänzen. So könnten Personen, Erscheinungen, Entwicklungen bzw. relevante Details thematisiert werden, die im empirisch ermittelten Kontakt-Diskurs nicht präsent sind und gerade an ihnen könnten diejenigen Arbeitsformen ausprobiert werden, die bisher unterrepräsentiert blieben. Es handelt sich dann um inhaltliche und methodische 'Leerstellen', die in ihrer Bedeutung und emotionalen Potenz für eine komplexe Entdeckung der fremden Welt genutzt werden können. Vo-

raussetzung ist in beiden Fällen die empirisch fundierte Kenntnis wichtiger Elemente des öffentlichen Kontakt-Diskurses, an dem die Lernenden, bewusst oder unbewusst, immer teilhaben.

Literatur

- Bleyhl, Werner (1999), Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 23-34.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006), *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007), Kontaktdidaktik – ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa? In: Schmitz, Walter & Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.), *Zwischeneuropa / Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation*, Dresden: Thelem, 708-716.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für interkulturelle Schlüsselkompetenzen? In: *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz von Fremdsprachenlehrern, Übersetzern sowie Mediatoren*, Konferenzband Internationale Konferenz der Adam-Mickiewicz Universität Poznań, 24.-26.09. 2009 Obrzycko. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM [im Druck].
- Dyroff, Stefan (2007), *Erinnerungskultur im deutsch-polnischen Kontaktbereich. Bromberg und der Nordosten der Provinz Posen (Wojewodschaft Poznań) 1871-1939*. Osnabrück: fibre.
- Fink, Matthias C. (2003), Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30/5, 476-488.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Kiffe, Marion (1999), *Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe 1*, Aachen: Shaker.
- Keller, Reiner (2008), *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nasalska, Ewa (2004), *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999 / Polnisch-deutsche Bildungsdiskurse: 1949-1999*. Warszawa: Scholar.
- Neuner, Gerhard (1994), Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. In: Bernd Kast & Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt, 8-22.
- Neuner, Gerhard (1999), Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 261-289.
- Otto, Wolf Dieter (1995), Pädagogische Erfahrung und kulturelle Differenz. Aspekte interkultureller Bildungsprozesse. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 22/6, 615-625.
- Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2009), *Reader für Autorinnen und Autoren der Aufsätze über deutsch-polnische Erinnerungsorte* (4.Ausgabe). [online: http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/Reader_DE.pdf (10.06.2010)].

Anmerkungen

- ¹ Konkret und handhabbar erscheint in diesem Zusammenhang das EuroCom-Konzept der sieben Siebe, das auf Kontakte innerhalb der germanischen Sprachen abhebt, vgl. Hufeisen & Marx 2007. Zur Erlangung einer rezeptiven Kompetenz innerhalb einer Sprachengruppe mit grundsätzlichen Gemeinsamkeiten werden sieben Schritte für das Erschließen von Texten vorgeschlagen. Sie beruhen darauf, konkrete Kontaktstellen zwischen den einzelnen (hier germanischen) Sprachen aufzudecken, für den Verstehensprozess fruchtbar zu machen und diesen damit letztlich zu vereinfachen. In einem nächsten Schritt könnten Schnittstellen für die Begegnung zwischen verschiedenen Sprachfamilien erarbeitet werden (z.B. Deutsch für Sprecher mit slawischer Ausgangssprache). Vergleichbare Arbeiten sind innerhalb der slawischen Sprachfamilie geplant, vgl. <http://www.travellang.org/> Es wäre von großem Interesse, dieses Prinzip auf landeskundliche Inhalte zu übertragen.
- ² Ich beziehe mich im folgenden auf den Diskursbegriff von Keller (2008): "Diskurse sind [...] spezifizierbare und konventionalisierte Ensembles von Kategorien und Praktiken, die das diskursive Handeln sozialer Akteure instruieren, durch diese Akteure handlungspraktisch in Gestalt von diskursiven Ereignissen produziert bzw. transformiert werden und die soziale Realität von Phänomenen konstituieren. [...] Diskurse existieren als relativ dauerhafte und regelhafte, d.h. zeitliche und soziale Strukturierung von (kollektiven) Prozessen der Bedeutungszuschreibung. Sie [...] stellen spezifisches Wissen auf Dauer [...]. Mit dieser Definition werden Diskurse als tatsächliche, manifeste, beobachtbare und beschreibbare soziale Praxis bestimmt, die ihren Niederschlag in unterschiedlichsten natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch findet" (Keller 2008: 236).
- ³ "Äußerung: Die konkret dokumentierte, für sich genommen je einmalige sprachliche Materialisierung eines Diskurses", "Aussage: Der typisierbare und typische Gehalt einer konkreten Äußerung bzw. einzelner darin enthaltener Sprachsequenzen, der sich in zahlreichen verstreuten Äußerungen rekonstruieren lässt" (Keller 2008: 234). „Sprachlich“ wäre dabei entsprechend um visuelle und akustische Dimensionen zu erweitern.
- ⁴ "Diskurse [benennen] in der Konstitution ihres referentiellen Bezugs (also ihres 'Themas') unterschiedliche Elemente oder Dimensionen ihres Gegenstandes [...] und [verbinden sie] zu einer spezifischen Gestalt, einer Phänomenkonstellation [...]" (Keller 2008: 248).
- ⁵ Keller macht in diesem Zusammenhang auf eine zwingende Erweiterung der Untersuchungskorpora aufmerksam, insbesondere um audiovisuelle Medienformate (Fernsehen, Fotografie, Medien, Comics) (vgl. Keller 2008: 176).
- ⁶ "Diskurskoalition: Eine Gruppe von Akteuren, deren Aussagen dem selben Diskurs zugerechnet werden können [...], der Zusammenschluss kann, muss aber nicht bewusst bzw. strategisch erfolgen" (Keller 2008: 235).
- ⁷ Mit "Akteuren" sind "individuelle oder kollektive Produzenten der Aussagen" gemeint, "diejenigen, die unter Rückgriff auf spezifische Regeln und Ressourcen durch ihre Interpretationen und Praktiken einen Diskurs (re-)produzieren" (Keller 2008: 234).
- ⁸ Vgl. die Liste der vom Polnischen Bildungsministerium zwischen 1999 und 2009 zugelassenen Lehrwerke <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/podreczniki/58> (Stand 10.06.2010). Ein genaues Verzeichnis sämtlicher 450 analysierter Titel für alle Unterrichtsfächer findet sich in: Badstübner-Kizik 2006: 499-524.
- ⁹ Derzeitiger Stand: über 90 Einzeltitel für alle Klassenstufen, vgl. http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/podreczniki_ogolne (10.06.2010)
- ¹⁰ Vgl. zur detaillierten Beschreibung der Ergebnisse Badstübner-Kizik 2006: 91-286.
- ¹¹ Dazu gehören z.B. *Vier Panzersoldaten und ein Hund* (Originaltitel *Cztery pancerni i pies*, Regie: Konrad Nałęcz & Andrzej Czekalski, 1966-70, neben dem Roman und einer Fernsehserie mit 21 Folgen entstanden Musical, Kinofilm, Comic, TV-Kinoprogramm und unzählige Begleitmaterialien) und *Sekunden entscheiden* (deutsch auch als *Hauptmann Kloss greift ein*, Originaltitel *Stawka większa niż życie*, Regie: Andrzej Konic & Janusz Morgenstern, 1968/69, neben der 18-teiligen Fernsehserie entstanden mehrere Kinofilme, Fernsehspiele sowie eine Comicserie). Beide Serien haben unzählige Internetauftritte, die von ihrer ungebrochenen Popularität zeugen.
- ¹² Keller spricht von "symbolisch aufgeladene[n] Handlungsweisen innerhalb eines Diskurses, die seine Geltung

durch ihren Vollzug stützen, aktualisieren und reproduzieren" (Keller 2008: 256). Ein Beispiel im Kontext des Kontakt-Diskurses Polen-Deutschland wäre etwa 'Erika Steinbach', der Name besitzt in Polen mit Sicherheit einen höheren Assoziationswert als in Deutschland.

- ¹³ Neben dem erwähnten Erinnerungsort 'Grunwald' oder den Filmserien *Vier Panzersoldaten und ein Hund* sowie *Sekunden entscheiden*, in denen sich Deutsche und Polen begegnen, kommen für den Kontakt-Diskurs Polen-deutschsprachige Länder zum Beispiel auch Personen wie Kaiser Franz Josef I. (positiver polnischer Habsburg-Mythos), Lukas Podolski (Fußballer mit polnischer und deutscher Identität), literarische Werke wie Günter Grass *Unkenrufe* (Begegnungen zwischen Deutschen und Polen nach der 'Wende') oder Gesten wie der Kniefall von Warschau (Willy Brandts Versöhnungsgeste von 1970) in Frage; zu weiteren Beispielen Badstübner-Kizik 2006: 435ff. Interessante diesbezügliche Anregungen gibt die unter Leitung des Zentrums für Historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Berlin erarbeitete Sammlung von "deutsch-polnischen Erinnerungs-orten": neben 69 gemeinsamen / geteilten Phänomenen – die sehr häufig "konkurrierenden" oder "asymmetrischen" Charakter tragen, "politisch geprägt" sind und vielfach auch transnationale Relevanz besitzen (vgl. Zentrum für Historische Forschung [...] 2009: 29) – werden hier 25 parallele Erinnerungsorte interdisziplinär vorgestellt, vgl. http://www.cbh.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&catid=21&lang=de&Itemid= 10. 06. 2010).